

宮城教育大学機関リポジトリ

# 教育関係における他者の受容: マルティン・ブーバーによるカール・ロジャーズ批判から

|     |   |
|-----|---|
| 著者  | 田端 健人   |
| 雑誌名 | 宮城教育大学紀要  |
| 巻   | 49  |
| ページ | 237-246   |
| 発行年 | 2015-01-28  |
| URL | <a href="http://id.nii.ac.jp/1138/00000421/">http://id.nii.ac.jp/1138/00000421/</a> |



# 教育関係における他者の受容

—マルティン・ブーバーによるカール・ロジャーズ批判から—

\*田 端 健 人

An Acceptance of Others in the educational Relation  
—On the Criticism of Martin Buber to Carl Rogers—

TABATA Taketo

## 要 約

本稿は、教育場面でしばしば重視される「受容」に着目する。「受容」概念は、クライアント中心療法を提唱したカール・ロジャーズに由来する。そして、他者の受容は、他者の心理を感情移入によって理解する心理作用とみなされている。ロジャーズとの対話で、哲学者のマルティン・ブーバーは、ロジャーズの「受容」を批判し、心理レベルではなく、存在レベルでの「受容」を強調した。両者の「受容」の違いは、従来の研究では十分には理解されてこなかった。本稿は、両者の差異を明確化し、教育関係で生じる受容の多くが、ブーバーのいう、人間関係における存在レベルの出来事であることを指摘する。

**Key words** : カウンセリング・マインド、感情移入、権力衝動、エロス、受容、  
確証、ウムファッスンク、我-汝関係、人間関係の存在論

## はじめに

教育の領域では、今日でも、教師は「子どもを受容しなければならぬ」とか、「子どもをありのままに肯定しなければならぬ」と言われる。このとき、「受容」という言葉は、「カウンセリング・マインド」とか「クライアント中心療法」といった連想を、アウラのように纏っている<sup>1</sup>。それゆえ、一般的には、受容という概念は、カウンセリングや心理学の領域に属すると思われ、子どもを受容する営みは、心理作用と思われている。

こうした「受容」が教育の領域でも語られるのは、教師と子どもとの間における教育の営みにおいて、「受容」と呼ぶにふさわしいと感じられる交流が生じているからであろう。

本論は、「受容」という概念と営みには、少なくとも二つの全く異質な様式があり、教育の領域で主に生じているのは、心理学的な営みではなく、存在論的な営みであることを示したい。

## 1. ロジャーズの「受容」に対するブーバーの批判

周知のように、「受容」は、カール・ロジャーズ (Rogers, C. 1902-1987) のクライアント中心療法において、鍵となる概念であり態度である。ロジャーズは、クライアントに「変化を起こすための最も強い要因」として、「受容 (acceptance)」をあげる (Buber and Rogers, 219-169)<sup>2</sup>。クライアントである「私」が自らの「変化を解放する」のは、「在るがままの私 (as I

\* 学校教育講座

1 「心理学辞典」の「受容 (acceptance)」の項には、「ロジャーズ」「カウンセリング」「共感的理解」といったキー・ワードが並んでいる (cf. 中島他)。

am = 存在するがままの私)として、まさしく在るがままの私として、私が受容されていることに気づいている」時であり、「その時にこそ、私は、変化しないわけにはいかなくなる」(ibid.)。

これと一見類似した考えを、ロジャーズに先立って展開したのは、対話哲学の創始者マルティン・ブーバー(Buber, M. 1878-1965)である。ブーバーも、他者の受容を重視しており、一見したところ、両者の違いを見分けるのは難しい<sup>3</sup>。それどころか、ロジャーズ自身、ブーバーの「我 - 汝関係」に、自らの治療経験やその理論との類縁性を見出したほどである(cf., Buber and Rogers, 210=146)。ところがブーバーは、ロジャーズとの対談で、ロジャーズのいう受容を批判し、自らの考えとは峻別した。

ロジャーズに対するブーバーの批判については、既に幾つかの先行研究がある<sup>4</sup>。そこで一つの重要かつ正当な指摘は、ブーバーがロジャーズの「受容」を認めつつも、「受容」とは異なる「潜在性」の「確証」を強調したという指摘である<sup>5</sup>。事実、ブーバーは、対談のなかで、「確証」と「受容」とを明確に区別して考えることを強く求め(cf., Buber and Rogers, 220=170)、相手を助けたり成長を促すためには、受容だけでなく、確証が必要であると強調した。

ロジャーズ同様、ブーバーも、「受容」を、「私が彼をまさに在るがままに受け入れる(accept)こと」(Buber and Rogers, 219=168)とみなす。これに対して、「確証」は、「何よりもまず、他者の全体的な潜在性(potentiality)を受け入れること」である(ibid.)。相手を「受け入れる」点では、受容も確証も変わりはない。しかし、受容が、相手の現在の存在を受け入れるのに対し、確証は、相手の潜在性を受け入れる。ここに、両者の大きな差異がある。

しかも、吉田敦彦が指摘したように、「確証」は、「ブーバーに独特の『真理』概念に結びつけられ、『真理の確証』にまで深められている」(吉田2007, p.212)。「援助者」が「被援助者との応答的対話において、他者の内で『真

理』が現実化していく力を確かめ、その方向を見極めること」(吉田2007, p.213)が、「確証」である。

「確証」が「真理」と結びついているならば、そして「真理」をめぐる省察が心理学よりもむしろ哲学であるならば、「確証」としての「受容」は、心理学ではなく哲学の問題領域に属することになる。これは、先行研究からも導出可能な指摘である。あえて単純化すれば、「受容」については、心理学的な受容と哲学的な受容とを区別しなくてはならない。

本論では、この区別を一層明確化し展開したい。

## 2. ロジャーズにおける「受容」

先行研究で追究されていないのは、ロジャーズのいう「受容」が、「確証」と異なるばかりか、そもそもブーバーのいう「受容」とも似て非なるものである、という点である。「相手を在るがままに受容する」という点では、ブーバーもロジャーズと意見の一致をみているかのように思われるが、実はそうではない。

ロジャーズが他者の「在りのまま」を受容するという時、それはあたかも他者の「存在」に関わっているかのように思われる。つまり、他者の存在を認め肯定するかのよう思われる。しかし、ロジャーズが他者の在りのままを受容するという時、他者の何をどのような方法で認めるのかを、正確に理解しておく必要がある。

相手を受容する際、ロジャーズが重視するのは、相手の「内的な」視点である。

「カウンセラーの役目は、できる限り内的な(internal)参照枠でクライアントを見る態度を身につけ、クライアントが見ているままにその世界を認知し(perceive)、クライアントが彼自身によって見られているがままにクライアント自身を認知し、そうしている間は外的な参照枠からの全ての認知を脇に置き、この感情移入的な(empathic)理解の何ほどかを、クライアントに伝達する、ということである。」(Rogers, 29=32)<sup>6</sup>

2 英語やドイツ語の原著からの引用に際しては、「=」記号の前に原著頁数、後ろに邦訳書頁数を記す。邦訳書は、引用文献表に併記した。

3 ブーバーの高弟にしてすぐれたブーバー研究者でもあったフリードマン(Friedman, M.S.)すら、「二人の考えには、注目すべき類似点が非常に多い」(Buber and Rogers, 208=141)と語っている。

4 吉田(1990)、岡田(1993)第四章、小野(2002)三、今井(2006)、吉田(2007)第七章、小木曾(2008)などである。とりわけ、わが国の教育研究において、ロジャーズとブーバーの対談にいち早く注目した吉田敦彦の論考は、関連する先行研究を広汎に調査した上で、両者の相違を複数の観点から浮き彫りにし、優れたブーバー解釈を展開している。

5 例えば、吉田(1990)三、岡田(1993)第四章・3、小野(2002)63頁、吉田(2007)第七章・3-1および3-2、

ロジャーズは次のようにもいう。

「クライアントの態度の『内側に (within)』入る、クライアントの内的な参照枠に入り込む、という誠実な努力こそ、人間の能力を尊重し信頼するという中核的仮説を実行することに他ならない」(Rogers,36=38)。

できる限りクライアントの内側に入り込み、彼の内側から、彼が見たり感じている世界を認知することが、カウンセラーの役目である。物事に対して、他者に対して、あるいは自分自身に対して、クライアントが見たり感じていることを、カウンセラーは、クライアントの側から認知し、それを在るがままに受容する。クライアントが抱く憎悪、恐怖、希望を、カウンセラーは、彼の内側から認知し、これらの感情を、たとえクライアント自身が受容できなくとも、彼に代わって、在りのままに受容するのである。

相手の内側に入り込み、相手の世界を相手の内側から見るということが、心理学的にみて本当に可能なのかについては、疑問の余地が残る。ロジャーズにしても、このことを無条件に確信しているわけではない。それゆえ、彼は、上記の引用文でも、「できる限り」とか、「誠実な努力」と言葉を選んでいる。相手の内側に入ることは、一種の「努力」目標である。「カウンセラーは、能動的な努力 (active effort) により、クライアントの参照枠の内側に、自分自身を移し入れることができる」(Rogers,32=34)。相手の内側に入ることは、「能動的な努力」によってなされる。また、それは完全に達成されるわけではなく、「できる限り」の程度で、つまり「ある程度」<sup>7</sup>達成されるたぐいのものである。

実はこれは、ロジャーズ自身が上記で形容しているように、「感情移入 (empathy; Einfühlung = 自己移入)」と呼ばれる心理作用に他ならない。

### 3. ブーバーにおける「ウムファッスンク」

相手の内側に入り込むとか、相手の内側から相手の世界を認知するとか、それを在りのままに受容すると

いうことは、ブーバーの我 - 汝関係とは全く相容れない態度、それどころか、我 - 汝関係を消滅させる態度である。それゆえ、こうした意味での「受容」は、ブーバーのいう「受容」とは、全く異質である。

ところが、紛らわしいことに、ブーバーも、「汝の側に我が入り込む」ともとれる言明をしている。それは、ブーバーがドイツ語で「ウムファッスンク (Umfassung)」とか「ウムファッセン (umfassen)」<sup>8</sup>と名づける把握の仕方、「包括しつつ、向こう側へと反転する把握」の仕方である<sup>9</sup>。

ウムファッスンクとは、私と相手とがいわば対をなして参与している「共同の出来事を、向こうの側から、つまり〔私と相手の〕両方の側から感受する」(Buber1930,203=240) ことである。「共同の出来事」を、ブーバーは、「両極的な状況 (bipolare Situation)」<sup>10</sup>とも言い換え、「この〔両極的な〕状況を、…単に自分自身の極からだけでなく、向き合っている極からもまた、…体験する」(Buber1957,131=172-173) ことを、ウムファッスンクとみなす。例えば、愛撫のような、私と相手という二つの極によって成立する一つの共同の出来事ないし状況を、私が、この状況の両極を包括的に把握しつつ、この両極的な状況を、自分の極からだけでなく、相手の極へと反転して相手の極からも、感受するのが、ウムファッスンクである。

それゆえウムファッスンクは、第一に、自分の作用を自分自身に被るという意味での自己触発ではない。自己触発では、自分の作用がその作用において自分自身を触発し自分に感知される。それゆえ、自己触発は、自分の極から自分の作用を被ることで成立しており、向き合う極を必ずしも必要としない。第二に、ウムファッスンクは、二重感覚、自分の右手に自分の左手が触れる時に典型的に生じる二重感覚でもない。二重感覚では、自分と相手、つまり決して私ではない他者という両極的な状況は必要ではなく、私だけでも可能である。そして第三に、ウムファッスンクは、ブーバー自身が繰り返し強調するように、「感情移入」ではない。

6 ちなみに、邦訳書では、empathicは、「共感的な」と訳されている (cf.,Rogers,29=32)。

7 「他の人格の参照枠に到達することは、ある程度までは可能である。」(Rogers,495-496=328)

8 ドイツ語のumfassenは、「抱きしめる、抱擁する」「囲う、包囲する」「包括する、含む」といった意味をもつ。ブーバーの術語としては、「包擁」「抱擁」「包摂」「包容」等と邦訳される。原語の前綴りum-が「包囲」を意味する点では、こうした訳語も妥当である。だが、um-は同時に「反転、方向転換」をも意味し、ブーバーはこの意味も同時に込めている。前綴りのこの二重の意味を活かして、「包擁反転把握」という訳語も考えたが、奇異の感を否めないため、本論では、「ウムファッセン」(動詞)、「ウムファッスンク」(名詞) とカタカナ書きにした。

9 フリードマンによれば、ブーバーがこの語をはじめて使ったのは、1913年刊の『ダニエル』であった (cf.,フリードマン,151)。

感情移入において、相手の内側へと私が入り込んでい  
る時、私自身はいわばもぬけの殻になっており、もぬ  
けの殻の私はもはやこの両極的状况を現実には生きて  
はいない。つまり、感情移入では、私自身に固有な具  
体性は廃棄され、生きられた両極的状况は消滅してい  
る (vgl., Buber1926,802=29) <sup>10</sup>。

感情移入との違いを、一層明確にしておく必要がある。  
ロジャーズが述べていたように、感情移入では、  
私は、相手がどのように考え、感じ、知覚しているかを、  
つまるところ相手の心理を、相手の内側から認知する。  
これに対して、ウムファッスルクでは、相手の心理は  
問題とならない。ウムファッスルクにおいて、私は、  
相手がどのように考えたり、感じたり、知覚している  
のかを、知ろうとするわけではない。先のブーバーの  
言葉から言えることは、ウムファッスルクにおいて、  
私は、「相手の心理を」ではなく、「両極的な共同の状  
況を」、相手の側から感受する。

それにしても、「両極的な状況を相手の側から感受す  
る」とは、一体どのような経験なのだろうか。これを  
明確に理解するためには、ウムファッスルクが生じる  
状況を、その具体性において理解することが不可欠で  
ある。

#### 4. 「何を」ウムファッセンするのか？

ウムファッスルクが生じる具体的場面とし  
て、少なくともブーバーは、3つをあげている。  
「他者を殴る場面」、「異性を愛撫する場面」  
(vgl., Buber1926,801=27-28)、「相手が頭を下げる場面」  
(vgl., Buber1930,203=240) である。

これらの場面は、次の2つの具体的場面と類似してい  
る。「馬を愛撫する場面」(vgl., Buber1930,196=227-228)  
と「猫を眼差す場面」(Buber1923,99=129-130) である。

この2つの場面でも、上記3場面とは異なる仕方ではあ  
るが、我 - 汝関係が現実化しており、この点では、  
上記3場面と同じである。だが、この2場面では、ウム  
ファッスルクは生じていない。このことからまず確認  
しておきたいことは、ウムファッスルクは、我 - 汝関  
係において、生じることもあれば、生じないこともある、  
ということである<sup>11</sup>。ウムファッスルクは、我 -  
汝関係の「本質構造」のようなものではないというこ  
とである<sup>12</sup>。あえて「構造」という語を用いるならば、  
ウムファッスルクは、我 - 汝関係の構造ではなく、我  
- 汝関係の構造によって時に可能となる事態である、  
と言うべきであろう。

もう一つ確認しておきたいのは、我 - 汝関係、それ  
ゆえ両極的な状況は、殴打や愛撫や挨拶、また眼差し  
や沈黙、当然言葉による対話など、多種多様な仕方  
で具体化されるということであり、ウムファッスルクも、  
こうした多様な具体的状況において、多様な様態で可  
能になるということである。

以上を確認した上で、具体的場面に即して、私は「何  
を」ウムファッセンするのかを、丁寧にみてみよう。

ウムファッセンという動詞の目的語になるのは、先  
にみたように、両極的な共同の出来事ないし状況で  
ある。だが、ブーバーは、3つの具体的場面で、目的  
語を、場面に応じた別の語で言い換えている。ウム  
ファッセンする私は、殴打の場面では、私が相手を殴  
るその瞬間において、「この殴打の一撃 (Schlag) を…  
感受し」、愛撫の場面では、私が相手を愛撫するその  
瞬間において、「この接触 (Berührung) を…感じる」  
(Buber1926,801=27-28)。そうすると、ウムファッス  
ルクでは、私は、相手に行為しつつ、「自分の行為を」、  
自分の側から感受すると同時に、相手の側からも感受  
する、と理解できる。

だが、もう1つの場面を考え合わせるならば、これは

10 それゆえ、レヴィナスもまた、ブーバーの思索に忠実に、ウムファッスルクを、「感情移入という心理学的な現象」から厳密に  
区別する (vgl., Levinas, 126=38)。

11 「このことでもって、次のことが言われているわけでは決していない。すなわち、そうしたこと [=ウムファッスルク] が生じる  
人間には、全ての出会いにおいて、こういう具合に、両方の側から感受することになる、ということが言われているわけでは決  
していない」(Buber1926,801=28)。加えて、ブーバーが、教師 - 生徒関係では、生徒が教師をウムファッセンしてしまうと、教  
育関係は成立しなくなり、友情関係になってしまう、と述べていることから (vgl., Buber1958,131=173)、ウムファッスルクを  
行わないで、相手を「固有な人格として思念し、肯定する」(ibid.) ことはできる、つまり我 - 汝関係を生きることはできる、  
とみなすべきである。

12 このことは、本論が指摘したことからすれば、当たり前のように思われるかもしれない。だが、あえて指摘しておく必要があ  
ると思われるのは、レヴィナスでさえ、次のように述べているからである。「対話の究極的な本質性は、ブーバーがウムファッ  
スルクと名づけるある構造において、自己を表出するのであり、この構造は、疑問の余地なく、対話に最も固有の諸構造の一つ  
である」(Levinas, 126=38)。レヴィナスのこの言明は、ブーバーの「ウムファッスルク」理解に、誤解や混乱を与えかねない。  
対話において生じたり生じなかったりするウムファッスルクは、対話の「構造」とは考えられない。



まだ一面的な理解にとどまっていることがわかる<sup>13</sup>。

第3の場面、つまり相手が私に頭を下げる時<sup>14</sup>、私は、「頭を下げること（Kopfneigen）を…向こう側で、感知する」（Buber1930,203=240）。「向こう側で」とは、私の「うなじで」ではなく、相手の「うなじで」ということである（vgl. ibid）。

先の2つの場面と異なるのは、この場合、私は自分の方から能動的に行為してはいないということである。頭を下げる相手を、私は、ただ見ているだけである。そして、この見るという自分の行為を、私は相手の側から感受するわけではない<sup>15</sup>。そうではなく、私が相手の側から感受するのは、相手が私に向かって頭を下げることである。あえて言えば、ここでは、私の受動性が相手の能動性へと反転している。私は、相手からの行為を受けとめながら、相手の側へと反転し、行為を差し向けている相手の側から、相手のこの能動的な行為を感受する。

このように、ウムファッスンクは、私が相手に行為を成す場合と、私が相手から行為を受ける場合との、いずれにおいても生じることが明らかになる。こうした理解は、ウムファッスンク概念を教育の具体的場面へと適用する可能性と範囲を、大きく広げると考えられる。例えば、教師が子どもに声をかけるという、子どもに対する教師の能動的な働きかけにおいても、ウムファッスンクは生じるし、教師に向けての子どもの行為や沈黙を、教師が子どもの側から感受することもできる、という理解可能性が開かれるようになる。

そこで、第3の場面の考察から、第1と第2の場面を改めて見直すならば、殴打や愛撫におけるウムファッスンクでは、次のことを補う必要がある。すなわち、殴打の一撃では、殴るという私の行為を、私は自分の側からと同時に相手の側からも感受しつつ、さらに同時に、殴られることを相手の頬に感受している。また、愛撫するという私の行為を、私は相手の肌において感受しつつ、愛撫されることを、相手の肌において感受して

もいる。「殴打」という名詞は、「殴打すること」と「殴打されること」との両極的な一つの出来事を名づけており、「愛撫」という名詞もまた、「愛撫すること」と「愛撫されること」との両極的な一つの出来事を名づけている。ウムファッスンクにおいては、私が行為の成し手であるか受け手であるかは、交換可能である。行為の成し手であろうと受け手であろうと、両極的な一つの行為の全体を包括し、両方の極からそれを感じ受するのが、ウムファッスンクである。

## 5. 感情移入との差異

以上から明らかなように、ウムファッスンクは、相手の気持ちや心理を認知するわけではない。

ロジャーズの感情移入との差異を際立たせておこう。

まず、ウムファッスンクは、私の「意図的努力」によってなされるものではない。それは、両極的状况において、ある瞬間不意に生起する<sup>16</sup>。この生起を、私は、意図することも、努力によって引き起こすこともできない。

次に、ウムファッスンクにおける、相手の極からの感受は、「ある程度」なされるたぐいのものではなく、むしろ、完全になされる。感情移入は間違うこともあるが、あえて言えば、ウムファッスンクに間違いはなく、正しいということもない。感情移入は、相手固有の心理を私が認知しようとすることであり、相手の心理に私の認知が一致するかしないかのいずれかである。しかし、ウムファッスンクでは、二つの心理は問題にならない。問題となるのは、一つの共同的で両極的な出来事である。私と相手の「あいだ」で生じる殴打や愛撫といった一つの出来事である。こうした行為では、愛撫するという能動性と、愛撫されるという受動性とが、必然的に同時に、分かたれることなく、一つになって生起している。この行為の全体を包括的に把握するのが、ウムファッスンクである。この行為の全体を包括的に把握するとは、この行為の

13 ウムファッスンクについては、既に小林政吉や稲村秀一が、ブーバーの1926年のテキスト「教育的なことについて（Über das Erzieherische）」を忠実に辿りながら、要約的に解説している（cf. 小林, 429-432; 稲村, 32-42）。これらでは、本論でも考察した殴打と愛撫の場面が取り上げられているが、本論で次に考察する頭を下げる場面は吟味されておらず、これら3場面の総合的な解釈は試みられていない。

14 この場面の記述で、ブーバーは、頭を下げることが、挨拶なのか、会釈なのか、謝罪なのか、忠誠なのかを、あえて明かしていない。頭を下げることは、状況に応じて様々なことを伝えるが、いずれの場合でも、ウムファッスンクは成立しうるであろう。

15 この点が、自己触発とウムファッスンクとの違いである。

16 殴打と愛撫のいずれの場面でも、ブーバーは、ウムファッスンクの生じ方を、「今や…次のことが生起するとしましょう、すなわち、…（Nun geschehe es…, daß…）」（Buber1926, 801=27-28）、と言いつづけている。

能動性と受動性との一性を把握することである。こうした一性の把握では、一性をなす能動性と受動性との把握がなされている。しかも、私と相手との「あいだ」で生じる、一性をなす能動性と受動性には、私と相手という二つの極が属する。ないしは、一つの行為に能動性と受動性を区別可能にしているのは、この二つの極である。それゆえ、一性の把握は、両極性の把握でもある。一性の把握では、一性をなす能動性と受動性との完全な把握、両極性の完全な把握が生じている。

こうしたウムファッスンは、感情移入ではなく、心理学的な現象ではない。それは、「倫理的なアクセントをもつ個人—心理学的事実」(Buber1954,283=108)ではない、というブーバーの言葉をここに引いてもよい<sup>17</sup>。ウムファッスンは、「人間のあいだの成り行き」であり、「人間学的事態」であり、「人間関係の存在論(Ontologie des Zwischenmenschlichen)」を指し示している(ibid.)。それは、心理学ではなく、存在論(オントロジー)に関わる事態として、理解しなくてはならない<sup>18</sup>。

## 6. 根拠としての関係の双方性

こうしたウムファッスンが可能となり、時として現実化するのとは、そもそも我 - 汝関係において、関係の双方性(Gegenseitigkeit = 両側性、相互性)が成立しているからであると考えられる。

「関係は、双方性である。我が汝に作用するように、我の汝は、我に作用する」(Buber1923, 19=24)。私と相手とのあいだにこうした双方向的な関係が生じるためには、私がこの関係のなかへと歩み入らなくてはならない。だが、相手もまた、私との関係のなかへと歩み入るのでなくてはならない。このことは、決して私の自由にはならない。「[汝がこちらに歩み入ってくれるおかげで、] 汝は、我に出会う。だが、汝への直接的な

関係のなかに歩み入るのは、我である。このように、関係は、一つになった、選ばれることにして選ぶことであり、受動にして能動である」(Buber1923,15=17)。受動にして能動という一性をなした双方向的関係<sup>19</sup>が生じているからこそ、ウムファッスンも可能になる。ただし再度注意を喚起すれば、この双方向的関係を、ウムファッスンと混同してはならない。我 - 汝関係の双方性がいわば根拠となって、ウムファッスンが時に現実化するのである。

このことを、ブーバーは、教育場面に即して一層具体的に記述している。ウムファッスンが生じるためには、「教師が、我 - 汝関係を、子どもにおいてもまた喚起しており、それゆえ、子どもも同様に、教師を、この特定の人格として思念し、肯定している (bejahen) ことが肝要である」(Buber1958,131=173)。「子どもにおいてもまた」とか「子どもも同様に」と言われるように、相手を特定の人格として思念し肯定することは、当然、教師の方でも生じていなくてはならない。教師は子どもを彼に固有な唯一的な人格として思念し肯定し、子どもは子どもで、教師をその唯一的な人格として思念し肯定することで、我 - 汝関係が生じる。「子どもが教師を人格として受容する (annehmen)」こと、当然また教師が子どもを人格として受容することを、ブーバーは、教育の「本来的な成り行き」とみなす(Buber1939,820=59)。ここでブーバーは、相手の人格を思念したり肯定することを、「受容」と言い換えている。

双方の人格を思念し肯定し受容することによって、双方向的な我 - 汝関係が生起する。この関係は、完全に双方向的である、従来の訳語でいえば、完全に「相互的」である。教師と子どもとの間で、相互的・双方向的な我 - 汝関係が成立したうえで、教育においては時に、教師にウムファッスンが生じることが必要であり、子どもにウムファッスンが生じる必要は全くない、それどころか、子どもにウムファッスンが生じると、

17 この引用文は、教育における「強制」や「開示」を、「心理学的事実」から区別する文脈でなされているが、同様の区別を、ウムファッスンと感情移入との間にも、さらには、ブーバーの受容とロジャーズの受容との間にも、つける必要がある。

18 他者をその潜在性において確証することは、「私に対して他者が自己と成る」ことであり、この事態は、「心理学的にではなく、厳密に存在論的に理解されねばならない」(Buber1950,S.36,p.25)、ともブーバーはいう。

19 トイニッセンに倣って、この「一性 (Einheit)」は、「区別されたものが一緒に帰属すること」ではなく、「能動の完成を表現するもの」であり、「同一性という意味での一性」であるといえる (Theunissen,318)。トイニッセンはさらに、ブーバーのこうした能動と受動の一性や、行為と無為の一性を、「そうしたものとしては考えられることが不可能なパラドクス」とみなし、それについての語りは、「能動と受動の差異を超えて本質現成する存在の符牒」として露わになる、という (ibid.)。ただし、これに続いて、トイニッセンは、この一性を、「相手への語りかけ」と「相手からの応答の期待」によって解明しているが (vgl.Theunissen, § 60)、この解明はブーバーにはそぐわないように思われる。この点に関する、山口一郎のトイニッセン批判は、説得力をもっている (cf. 山口,第四章-II-a)。

教育関係は消滅する、というのがブーバーの洞察である<sup>20</sup>。教育の本来的な成り行きでは、教師と子どもとのあいだでは、完全に双方向的で相互的な我 - 汝関係が生じている。しかし、その上で、ウムファッスンクの点では、双方には非対称性があり、両者は「十全な相互扶助性 (Mutualität)」(Buber1958,131=173)<sup>21</sup>にはない。

このように解釈することによって、「受容」「ウムファッスンク」「確証」の位置づけが明確になるのではないだろうか。

相手の存在ないし人格の思念や肯定がブーバーのいう「受容」であり、受容とウムファッスンクと確証は、相互に異なる営みといえよう。

相手の潜在性を確証することと、両極的な出来事を相手の極から把握するウムファッスンクとが異なる営みであることは、既に明らかであろう。

受容についても、上記の考察から、確証との違いが一層明確になる。ブーバーのいう受容は、相手の人格を思念し肯定すること、換言すれば、相手を固有の人格と認め、相手に自分を開き、相手との関係に歩み入ることである。そして、相手の人格の受容の仕方には、その潜在性を認めるという確証も生じうる。ただし、教師 - 子ども関係で際立ってくるように、教師が子どもの潜在性を確証することはしばしばあるにしても、子どもが教師の潜在性を確証するとなると、立場が入れ替わるような特異な成り行きになる。確証は、「存在する者 (ein Seiendes) と、生成可能な者 (ein Werden-könnendes) とのあいだ」(Buber1954,281=105)という非対称的なあいだにおいてなされる。受容は、必ずしも確証を必要とはしない。

## 7. 衝動の転換

それにしても、ブーバーはなぜ、教育場面において、ウムファッスンクの必要性を説くのであろうか。

教師がウムファッセンすることをブーバーが重視す

るのは、教師が子どもの心を理解するためではない。そうではなく、子どもに対する自らの行為の是非を、教師自身が見極め、適切なものに変更するためである。要するに、ウムファッスンクにおいて重要なのは、子どもの極から感知される内容ではなく、子どもの極からの感知によって突発的に生じる「転換 (Umkehr)」である。

ブーバーによれば、子どもを成長させようとか、子どもに影響を与えようとする教師の衝動は、「権力衝動やエロス」、つまり子どもを操作したり、自分の支配下に置いたり、自分の虜にする衝動と決して無縁ではなく、容易に見分けがつくというわけではない(vgl.,Buber1926,800=27)。それどころか、権力衝動やエロスが、用い方次第では、教育的働きかけに寄与することさえある。ブーバーは、権力衝動やエロス衝動を、「断念」したり「止揚する」ことを否定する (ibid.)。「悪い衝動も、その仲間に劣らず必要であり、それどころかそれらよりも一層必要ですらある。…この衝動は、『パン生地の中の酵母』と呼ばれる。…それなしには、人間というパン生地は膨らまない」(Buber1952,624=229)。

それゆえ、教師は、こうした衝動を、抑圧したり昇華するのではなく、教育に相応しいものへと、あるいは許されるものへと転換することが必要になる。それを実行できるのが、ウムファッスンクである。「それに面して、人間が自己を変転させるか、それとも虚偽となるかの、試験する境目 (eine probende Schwelle)」(Buber1926,800f.=27) が、ウムファッスンクである。これは、人間の明暗を分ける境目として機能する。

例えば、殴打の場面では、ウムファッスンクが生じた瞬間、「彼は何をするだろうか？」とブーバーは問い、「彼は魂を鈍磨させるか、それとも、彼の衝動を転換する」と続ける (Buber1926,801=27)。ウムファッスンクが生じた瞬間に生起するのは、自分自身の魂を鈍磨させるか、自分の衝動を転換するかの岐路に立つことで

20 このことをブーバーは、少なくとも2度、明言している。「子どももまた、自己を向こう側へと投げ、向こう側から体験できるようになったとすれば、教育関係は粉碎されるか、友情へと自己を変貌させてしまうであろう」(Buber1926,806=35)。「子どもが、自分の側からウムファッスンクを行い、それゆえ、共同の状況における教師の負担を体験するならば、特有の教育関係は、存立しなくなる。我 - 汝関係は、この時、終息するか、あるいは、友情という全く異なった様式をとるかである」(Buber1958,131=173)。

21 ウムファッスンクの非対称性を言い表すために、ブーバーはここで注意深く、Mutualitätという、フランス語由来のドイツ語を用い、我 - 汝関係の双方向性・相互性を言い表すGegenseitigkeitとは明確に区別している。この用語の違いは、先行研究では注目されていないと思われる。ただし、この慎重な語の選択は、後年のものであり、後年Mutualitätと言い表した相互扶助性を、かつてのブーバーはGegenseitigkeitと語っている。次の箇所がそうである。「教師が、いかに親密なギブ・アンド・テイクの双方向性 (Gegenseitigkeit) のうちに、子どもと結びつけられていようとも、ウムファッスンクは、ここでは、決して双方向的ではない」(Buber1926, 806=35)。



あり、いずれかを決断し実行することである。例えば、自分の魂を鈍磨させ殴打を続けるか、殴打の衝動を転換して殴打をやめるかである。

愛撫の場面の記述も同様である。ウムファッスンクが生じた瞬間、「彼が自分の心を鈍磨させるのでないならば、彼は、一快楽を断念するわけでは決してなく、彼は愛するようになるのでなくてはならない」(ibid.)。

教育場面に適用するならば、例えば、子どもに対する教師の叱責は、教育的であることも非教育的であることも可能であるが、そのいずれかを分ける境目は、ブーバーによれば、その叱責を教師がウムファッセンすることにかかっており、このウムファッスンクにおいて、その衝動を転換することにかかっている。ウムファッスンクを、ブーバーは、「エレメンタルな経験」と呼び、「本来的な教育は、このエレメンタルな経験と共に始まり、その上に根拠づけられている」と述べる (ibid.)。

## 8. 子どもによる教師の受容

既にみたように、ロジャーズにおいては、受容と感情移入とは不可分に関連していた。カウンセラーは、感情移入によって、クライアントの内側に入り、クライアントが感じていることを、感じているままに受容する、という関連である。この場合、受容するのはカウンセラーである。

ブーバーにおいては、受容とウムファッスンクは、別々に生じる事態であるが、特別な仕方、教育の本来的成り行きに不可欠な仕方、関連することがある。それは、教師に対する子どもの受容を、教師がウムファッセンする、という関連である。この場合、受容するのは子どもである。

「教師は、まさに歩み寄ってくる者〔＝子ども〕の受容 (Annehmen) と拒否 (Verwerfen) を、『向こう側』から、感じとる」(Buber1926,806=36)。教師は、子どもが自分を受容しているか拒否しているかを、ウムファッスンクによって感受する。ウムファッスンクが、相手の行為を受ける場合にも生じるという本論の先の考察からすれば、子どもが自分を受容しているか否かを、教師がウムファッスンクによって完全に感受できることは、既に理解可能であろう。子どもが教師を人格として受容することがなければ、本来的な教育は成り立たない。教育関係の成立の根拠となる、子どもによる教

師の受容を、教師は、感情移入によって推測するのではなく、ウムファッスンクによって完全に把握する。

このウムファッスンクは、他のウムファッスンクと比べて、教師にとって、特別に重要な機能を担っている。というのも、子どもが教師を受容しているか拒否しているかを、子どもの側から感知することによって、「そこから、〔子どもの〕魂が現実が必要としていることと必要としていないことが、開示されるはずである」(Buber1926,806=36) からである。教師が子どもの受容と拒否をウムファッセンすることによって、子どもが何を必要とし何を必要としないかが、教師に露わとなる。

しかし、ここのいきさつは、必ずしも明白ではない。子どもが教師を受容しているか否かを、教師が子どもの側から感知することで、どうして、子どもが必要としていることを、教師は知ることができるのだろうか。一步踏み込んだ解釈が必要である。

まず、次のような解釈が可能であろう。すなわち、教師が、子どもに対する自分の行為を、子どもの側から感知し、同時に、この行為を子どもが受容しているか否かを、子どもの側から感知する、という解釈である。確かに、このように解釈すれば、教師は、自分の行為を子どもが受容するか否かを、それゆえ、その行為を子どもが必要としているか否かを、子どもの側から知ることができるようになる。子どもが受容する教師の行為は、子どもが必要とする行為であると考えられるからである。

だが、上記の引用文に一層忠実になるならば、もう一つの解釈を先行させる必要があるだろう。ブーバーは、次のように述べていた。「教師は、まさに歩み寄ってくる者〔＝子ども〕の受容と拒否を、向こう側から、感じとる」と。この記述では、教師はなんら行為を起こしていない。教師の何らかの行為に対する子ども側の受容と拒否を、教師が感じとる、とは言われていない。そうではなく、子どもが教師に向かって歩み寄ってくることに、教師は子どもの受容と拒否を向こう側から感じとるのである。教師に歩み寄りという子どもの能動的な行為を、そして教師を受容ないし拒否するという子どもの能動的な行為を、教師はウムファッセンするのである。この「歩み寄り」は、単にこちらに歩いて来ることばかりでなく、教師に顔を向けるとか、教師を眼差すとか、教師の手を握るといった様々な具体相で、時には、教師に背を向け教師から遠ざかると

いった具体相で、現実化するはずである。こうした歩み寄りが、教師を受容することであるならば、それは、教師を必要とすることでもあるだろう。様々な具体的場面で、子どもが教師を受容しつつ歩み寄るならば、それは、この場面で子どもが教師を必要としていることであり、教師の何らかの応答的行為を求めていることに他ならない。このように解釈することによって、様々な場面で、子どもが教師を受容し必要とするか否かを、子どもの側から感知することによって、子どもが必要とすることと必要としないことを、教師が知るようになることは、理解可能になる。

## 9. 「教師による子どもの受容」のウムファッスンク

受容のウムファッスンクに着眼すると、意外なことが明らかになってくる。

前節では、＜子どもが教師を受容していることを、教師がウムファッセンする＞という事態を考察した。これに加えて、もう一つ重要なウムファッスンクがある。それは、＜教師が子どもを受容していることを、子どもがウムファッセンする＞という事態である。

子どもが、「この教師は自分を受容している」と感じないならば、あるいは「この教師は自分を拒否している」と感じるならば、子どもは、その教師との教育関係には歩み入らないであろう。教育関係が始まるのは、両者が互いを受容し、互いを受容していることを相互に感知する時である。ブーバー自身が、このことに注意を促している。

「子どもは、この人〔＝教師〕を信頼しても（diesem Menschen vertrauen＝この人に〔自分を〕委ね・打ち明けても）よい、と感じる。この人は、自分に対する業務をこなしているのではなく、自分の生に参与している、と感じる。この人は、自分に影響を与えようと欲する以前に、自分を確証している、と感じる。こうして、子どもは、問うことを学ぶ。」（Buber 1939,820=60）

この引用文が、教育関係の始まりを記述していることは、明らかである。

ここで述べられているように、子どもは、教師が子どもを確証したり、子どもの生に参与していることを感じ、教師を信頼できると感じる。教師が子どもを確証したり受容していることを、子ども自身が感じる時、この感じるものが、感情移入であるはずはない。ブーバーの思索からすれば、この感じることは、ウムファッスンクでなくてはならないはずである。そうすると、子どもは、教師が自分を受容しているか否かを、ウムファッスンクによって、教師の側から感受する。

勿論、全ての本来的な教育関係が、子どものこうしたウムファッスンクから始まるとは考えられない。子どものこうしたウムファッスンクがなくとも、子どもと教師は、教育関係に歩み入ることができる。ブーバーの上記引用文の文脈からすれば、子どもが教師や世界に対して不信感を募らせている状況を考慮する必要がある。子どもが教師に対して不信感を募らせている場合にこそ、とりわけ、この教師は自分を人格として受容している、と子どもが感じるものが、教育関係の出発点になるのであろう。そしてこの感知は、ウムファッスンクにおいて生じなくてはならない。

そうすると、この場合には、子どもによる教師の受容のウムファッスンクと、教師による子どもの受容のウムファッスンクとが、相互扶助的に（mutual）生じており、この相互扶助性が、教育関係の出発点になっている。ここから、次のようなやや意外な結論を引き出すことができる。教師と子どもとのあいだでのウムファッスンクの相互扶助性は、ブーバーの主張とは異なり、必ずしも教育関係の粉砕にはならず、教育関係の開始となることも少なくない、という結論である。ただし、この相互扶助性にしても、子どもによる教師の受容が、子どもが教師を必要としていることでもあるのに対して、教師による子どもの受容は、教師が子どもを必要としていることではない、という非対称性をもっている。しかし、それでもやはり、以上の考察からすれば、「特殊な教育関係には、…十全な相互扶助性が拒否されている」（Buber1958,131=173）というブーバーの見解は、ブーバー自身の論述から、一定の留保をつけざるをえないのではないだろうか<sup>22</sup>。

22 フリードマンは、友人ランダウアー撲殺がブーバーに与えた衝撃に論及し、「見知らぬ他人が友に加えた殴打を離れたところから経験する」（フリードマン,244）という衝撃的な経験を、殴打のウムファッスンクの経験との対比で述べている。第三者の立場からのこの衝撃的な経験については、これがウムファッスンクといえるか否かも含め、今後の検討課題としたい。

【付記】本稿は、2012（平成24）年8月26日、日本教育学会第71回大会で口頭発表した内容のもととなっていた原稿に、若干の加筆修正を施したものである。

## 引用文献

- Buber,M. 1923 Ich und Du, *Das dialogische Prinzip*, Verlag Lambert Schneider 1994（＝田口義弘訳「我と汝」『我と汝・対話』みすず書房、1992年）
- Buber,M. 1926 Über das Erzieherische, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962（＝山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集8 教育論・政治論』みすず書房、1970年）
- Buber,M. 1930 Zwiesprache, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962（＝田口義弘訳「対話」『我と汝・対話』みすず書房、1992年）
- Buber,M. 1939 Über Charaktererziehung, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962（＝山本誠作訳「性格教育について」『ブーバー著作集8 教育論・政治論』みすず書房、1970年）
- Buber,M. 1952 Bilder von Gut und Böse, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962（＝水垣渉訳「善悪の諸像」『ブーバー著作集5 かくれた神』みすず書房、1968年）
- Buber,M. 1954 Elemente des Zwischenmenschlichen, *Werke Erster Band: Schriften zur Philosophie*, Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider 1962（＝佐藤吉昭・佐藤令子訳「人間の問柄の諸要素」『ブーバー著作集2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968年）
- Buber,M. 1958 Nachwort vom Oktober 1957, *Das dialogische Prinzip*, Verlag Lambert Schneider 1994（＝田口義弘訳「原著者あとがき」『我と汝・対話』みすず書房、1992年）
- Buber,M. and Rogers,C. 1960 Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers, *Psychologia*, vol.Ⅲ -No.4,pp208-221（＝村山正治編訳「マルチン・ブーバーとカール・ロージャーズとの対話」『ロージャーズ全集 12 人間論』岩崎学術出版社、1967年）
- フリードマン,M.2000『評伝 マルティン・ブーバー—狭い尾根での出会い— 上』（黒沼凱夫・河合一充訳）ミルトス
- 今井伸和2006「ブーバーとロジャーズの対話に関する一考察—セラピストとクライアントの対等性の問題—」『三重短期大学紀要』54巻
- 稲村秀一2004『マルティン・ブーバー研究—教育論・共同体論・宗教論—』溪水社
- 小林政吉1978『ブーバー研究』創文社
- 小稲義男他編2000『新英和大辞典』研究社
- 國原吉之助2006『古典ラテン語辞典』大学書林
- Levinas,E.1963 Martin Buber und die Erkenntnistheorie,*Martin Buber: Philosophen des 20 Jahrhunderts*, herausgegeben von P.A.Schilpp und M.Friedman, Kohlhammer Verlag（＝合田正人訳「マルチン・ブーバーと認識の理論」『固有名』みすず書房、1994年）
- 中島義明他編2001（1991）『心理学辞典』有斐閣
- 岡田敬司1993『かかわりの教育学—教育役割くずし試論—』ミネルヴァ書房
- 小木曾由佳2008「心理療法における『相互性』の問題—ブーバー＝ロジャーズ『対話』の再検討—」『京都大学大学院教育学研究科附属臨床教育実践研究センター紀要』第12号
- 小野文生2002「教育哲学における他者解釈の技法の機制について—レヴィナスとブーバーの比較を通して—」『教育哲学研究』第85号
- Rogers,C.R.2003（1951）*Client-Centered Therapy*, Constable, London（＝保坂亨・諸富祥彦・末武康弘共訳『ロジャーズ主要著作集 2 クライアント中心療法』岩崎学術出版社、2005年）
- Theunissen,M.1977 *Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, Walter de Gruyter
- Wahrig,G. et al.1980 Deutsches Wörterbuch, F.A.Brockenhaus
- 山口一郎2004『文化を生きる身体』知泉書館
- 吉田敦彦1990「ロジャーズに対するブーバーの異議」『教育哲学研究』第62号
- 吉田敦彦2007『ブーバー対話論とホリスティック教育—他者・呼びかけ・応答—』勁草書房

（平成26年9月30日受理）